

Im Gespräch mit „Bildung in einer pluralen Welt“ von Karl Ernst Nipkow

Konsequenzen für den Anfangsunterricht der Grundschule¹⁾

Petra Freudenberger-Lötz

„Meine Oma ist tot. Jetzt glaube ich nicht mehr an Gott!“ So wurde ich von einer Schülerin der zweiten Klasse eines Morgens empfangen. Bildende Kunst wäre eigentlich auf dem Stundenplan gestanden, ein Fach, das die Kinder sehr liebten. Doch jetzt war es jedem klar: BK hat Zeit, wir müssen uns um Laura kümmern. Im Gesprächskreis erzählte Laura zunächst, was sich alles ereignet hatte und wie es ihr jetzt ging. Die Kinder waren still und betroffen. Eine Antwort schien ihnen jetzt unangemessen. Bis Isabelle rief: „Gott hat deine Oma bestimmt lieb. Deine Oma ist bei Gott!“ Daraufhin entwickelten die Kinder Vorstellungen vom Leben nach dem Tod. Sie wollten auch meine Meinung wissen. Laura hörte ruhig zu. Den ganzen Vormittag über war sie sehr in sich gekehrt. Doch bevor sie heimging, sagte sie: „Ich möchte gerne mehr wissen über den Tod und danach. Vielleicht aus der Bibel. Machen wir das in Religion?“

**„Ich möchte gerne mehr wissen
über den Tod und danach.
Vielleicht aus der Bibel.
Machen wir das in Religion?“**

Laura kommt mit einer Frage in die Schule, die sie existenziell angeht. Sie weiß, dass sie diese Frage stellen darf, ganz egal, welches Fach nun gerade dran ist. Sie weiß auch, dass mit solchen Fragen ernst und offen umgegangen wird, dass gemeinsam Antworten gesucht werden, dass eine Antwort aber niemandem aufgedrängt wird. Laura schließt ihre Suche nicht gleich ab, sie muss es auch nicht. Sie wünscht, dass ihr Thema im Religionsunterricht aufgegriffen wird. Jetzt, da ein erstes Gespräch geführt wurde, kann sie warten. Sie kann warten, bis das Fach dran ist, von dem sie sich weitere Antworten erhofft.

Vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen aus dem Anfangsunterricht der Grundschule verfolge ich die Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts. Dabei treffe ich auf Karl Ernst Nipkows aktuelles Werk „Bildung in einer pluralen Welt“²⁾ und trete mit ihm ein in einen Dialog. In diesem Beitrag stelle ich einige Denklinien des Werkes vor und ziehe diese bis in die Schuleingangsphase hinein aus. So focussiere ich ganz bewusst auf die eigene Situation³⁾ und möchte die Frage beantworten, ob Nipkows Werk auch von Lehrer(inne)n im Blick auf ihre eigene reflektierte Praxis gewinnbringend zu lesen ist. Anders formuliert: In wieweit wird von Nipkow ein theoretischer Rahmen formuliert, der der Praxis hilft, aktuellen schulischen Anforderungen gerecht zu werden?

„Bildung in einer pluralen Welt“ ist in zwei Bänden erschienen: „Moralpädagogik im Pluralismus“ (Band 1) und „Religionspädagogik im Pluralismus“ (Band 2). Diese Erscheinungsweise ist Programm: Nipkow verdeutlicht an verschiedenen Stellen, dass Moral und Religion sowohl eigenständig sind als auch miteinander in Beziehung treten sollen, im Idealfall in einer „Dialogpartnerschaft“ (2, 14). Gleich in der Einleitung des ersten Teilbandes hebt Nipkow „die gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Gleichrangigkeit der philosophisch-ethischen und religiösen Bildung hervor.“ (1, 15)

Gleichrangigkeit meint nun aber nicht, die Sicht der anderen Seite einfach zu übernehmen: „Übernehmen“ könnte heißen, das Andere imperialistisch zu vereinnahmen und das Eigene verflachend zu assimilieren.“ (2, 496) Es geht um ein Gegenüber in „wechselseitiger Anerkennung“, also darum, „der anderen Seite ihr eigenes Anderssein zuzugestehen und ihr trotzdem gleichzeitig zuzumuten, sich auf fremdes Anderssein einzulassen.“ (2, 497) Für den Anfangsunterricht ist nun bedeutsam, dass Nipkow in Anlehnung an Oser unter anderem von der kognitiven Psychologie her argumentiert und aufzeigt, dass religiöse und moralische Strukturen jeweils eigenständige Wurzeln besitzen. Darum warnt er mit Oser vor Unterrichtsformen, „die nicht zunächst zwischen beidem unterscheiden; sie untergraben klare Urteilskompetenzen als Merkmal von Bildung.“ (2, 498)

Als Ausdruck der Gleichrangigkeit wünscht Nipkow eine verstärkte Kooperation zwischen Religion und Ethik/Philosophie, hier unterstützt er zwei Modelle, die Barbara Brüning⁴⁾ vorschlägt:

- a) ein Wahlpflichtfachmodell zwischen Ethik/Philosophie und Religion, wobei beide Fächer eigenständig und gleichberechtigt nebeneinander existieren und regelmäßig gemeinsame Projekte durchführen sollten;
- b) das Modell eines alternierenden Unterrichts in beiden Fächern, gegliedert nach verschiedenen Jahrgangsstufen.“ (1, 16)

Diese Kooperationsformen und die Möglichkeiten des interreligiösen Dialogs werden nun von Nipkow breit und kompetent entfaltet, dabei wird erfreulicherweise dem „Philosophieren“ und „Theologisieren mit Kindern“ große Bedeutung beigemessen. Mit Barbara Brüning stellt Nipkow fest, „daß bereits jüngere Kinder Fragen nach Glück, Freiheit, Gott, Gerechtigkeit oder Gut und Böse stellen, die über ihren unmittelbaren Erfahrungshorizont hinausgehen und existenzielle Grundprobleme menschlichen Daseins betreffen.“ (1, 21) Das Gespräch

über diese existentiellen Grundprobleme ist notwendig, will man die Kinder in ihrer ganzen Persönlichkeit fördern.

Was das „Theologisieren mit Kindern“ angeht, so verdeutlicht Nipkow, dass die Religion in der Kindheit „vergleichbare typische und unvergleichbare individuelle Züge“ (2, 217) trägt und darum die beliebte Rede vom „großen Singular“ (ebd.) unangemessen ist. Diese Betonung ist sehr wichtig. In jüngerer Zeit erfreuen sich entwicklungspsychologische Modelle großer Beliebtheit, weil es mit ihrer Hilfe gelingt, die moralische und religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter besser verstehen und besser begleiten zu können. Solche Modelle können aber nur als „Seehilfe“ gemeint sein⁵⁾, kindliche Deutungsmuster können interpretiert, aber keinesfalls können sie berechnet oder exakt vorausgeplant werden!

Nipkow macht ferner deutlich, dass der „Weg des Verstehens“ religiöser Inhalte von den Kindern ausgeht, was heißt, dass ihnen Raum und Zeit gegeben werden muss, sich zu entfalten. Dann, so Nipkow, „erkennen wir, was es religionspädagogisch zu ordnen und weiter zu entwickeln gilt.“ (2, 222) Kinder versuchen, im Glauben „sachverständig“ zu sein, und darum ist es geboten, sie als kleine „Theologen“ zu sehen und sie auch im Gespräch als solche ernst zu nehmen (vgl. ebd.).

Ich knüpfe an mein eingangs erwähntes Unterrichtsbeispiel an. Ich meine, dass hier umgesetzt wurde, was Nipkow fordert: die Kinder als kleine Philosophen und Theologen ernst zu nehmen, ihnen selbst die Auseinandersetzung mit den sie betreffenden Inhalten zu ermöglichen und Verstehensmöglichkeiten aufzuzeigen, insgesamt also Wegbegleitung zu leisten.

„Die Kinder als kleine Philosophen und Theologen ernst nehmen.“

Im Blick auf die Grundschule werden nun zwei weitere grundsätzliche Probleme deutlich, die es konzeptionell zu lösen gilt:

1. Wann stellen die Kinder solche existentiell bedeutsamen Fragen? Sicher nicht nur dann, wenn das betreffende Fach unterrichtet wird, sondern dann, wenn die Fragen in den Kindern aufbrechen, wenn die Kinder Antworten suchen, Gesprächspartner/innen wünschen. Oft geschieht das im Morgenkreis oder in informellen Gesprächen, mit denen natürlich sensibel umgegangen werden muss. Meine These ist nun, dass der ganzheitliche und fächerverbindende Anfangsunterricht „von heute“ eine Grundhaltung des Philosophierens und Theologisierens benötigt. Sie äußert sich in der Offenheit für die existentiell bedeutsamen Fragen der Kinder, sie gibt den Kindern Raum, sich zu artikulieren und begleitet die Kinder auf ihrem Weg.
2. Ich habe von der Grundhaltung des Philosophierens und Theologisierens gesprochen. Selbstverständlich dürfen diese Begriffe nicht als Synonyme gebraucht werden. Sie sind unterscheidbar und müssen unter-

schieden werden, das wurde schon zu Beginn dieses Beitrags deutlich gemacht. Der Unterschied zwischen Kindern als Philosophen und Kindern als Theologen besteht nun darin, dass es im ersten Fall darum geht, „was 'Gott' sein mag, im zweiten Falle darum, wer Gott

„Im theologischen Nachdenken geht es um die Frage, wer Gott für einen selbst ist.“

für einen selbst ist. Im ersten Falle reden Kinder und Erwachsene über ihn in der 3. Person, im anderen Falle im Gebet zu ihm in der 2. Person.“ (2, 222) Doch entspricht es der ganzheitlichen Zugehensweise der Kinder, dass sie beim Philosophieren über existentiell bedeutsame Fragen durchaus religiöse Antworten geben oder diese sogar von der Lehrerin/vom Lehrer erbitten, wie es im oben aufgeführten Beispiel der Fall war. Und ich meine, dass diese Antworten dann gesucht werden sollen, und zwar in Achtung und Berücksichtigung der religiösen Herkunft der Kinder in der Klasse.

Eingangs habe ich erwähnt, dass ich Nipkows Denklinien bis in die Schuleingangsphase hinein ausziehen werde. Ich tue dies, weil sich die Gestaltung des Anfangsunterrichts von der Unterrichtsgestaltung in höheren Klassen sehr deutlich unterscheidet.

Meines Erachtens können sich aus dem bisher Gesagten folgende Überlegungen ergeben: Neben dem Religionsunterricht, der über die gesamten ersten beiden Schuljahre hinweg als konfessionell-kooperativer Unterricht wünschenswert ist, sollten Anlässe zum Philosophieren mit Kindern sensibel wahrgenommen und in den Tagesrhythmus der gesamten Klasse eingebaut werden. Dabei kann es um das Aufgreifen oder Initiieren von existentiell bedeutsamen Grundfragen gehen, die m.E. den Lehrplänen der Klassen 1/2 vorangestellt werden müssten. Gleichzeitig müssten auch curricular Zeitzonen geschaffen werden, die den Lehrer(inne)n Handlungsspielräume eröffnen und das Eingehen auf die je eigene Klassensituation ermöglichen. Für Lehrer/innen, die mit dem Philosophieren noch wenig oder gar keine Erfahrungen gesammelt haben, müssten Themen erarbeitet und beispielhafte Unterrichtssequenzen vorgestellt werden, die ein Einarbeiten erleichtern können.

Die Themen bzw. existentiellen Grundfragen sind nun nach Nipkow nicht beliebig, sondern können den „drei Fragen auf der Lebensachse nach dem Anfang, dem Ende und dem Ort zwischen Anfang und Ende als dem Leben, das dem Leiden und dem Tode ausgesetzt ist“ (2, 264), zugeordnet werden. Hier geht es nach Nipkow um „herausragende Krisen- und Bewährungsfelder des Glaubens“ (ebd.), die im 7. Kapitel der zweiten Teilbandes unter der Überschrift „Pluralität theologischer und nichttheologischer Wirklichkeitsdeutungen – Orientierung durch analytisch-hermeneutische Klärung konkurrierender Konzepte“ vorgestellt und entfaltet werden. In diesem Kapi-

tel finden sich zahlreiche wichtige Hilfen für die reflektierte Unterrichtspraxis.

Wenn das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern von Seiten der Religionspädagogik so große Beachtung erfährt, dass hier curriculare Konsequenzen erfolgen sollten, so müsste m.E. die bildende Wirkung stichhaltig aufgezeigt werden können.

Mit dem Bildungsbegriff sind wir nun wieder beim vielversprechenden Titel „Bildung in einer pluralen Welt“ und damit bei der Frage angelangt, in welcher Weise die moralische und die religiöse Erziehung zur Bildung in einer pluralen Welt beitragen und wie ein interreligiöser Dialog ohne Verflachung gelingen kann.

Gleich zu Beginn des ersten Bandes macht Nipkow deutlich, wie sehr am Anliegen der moralischen Erziehung „gespart“ wird: „Schulen sind mit der Doppelaufgabe beauftragt, auf ihre Weise im pädagogischen Vorfeld für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und für lebens- und handlungsbestimmende orientierende Maßstäbe zu sorgen, damit von den produzierten Mitteln ein verantwortlicher Gebrauch gemacht wird. In dieser Spannung sind die politischen und ökonomischen Eliten in der Bundesrepublik versucht, entgegen ihren Beteuerungen die Erhöhung der wirtschaftlichen Effektivität faktisch mit höchster Priorität zu fördern und für die ethische Selbstreflexivität der Gesellschaft viel weniger Ressourcen bereitzustellen ... Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit ist zwar dringend nötig, zählt aber nur zu den notwendigen, nicht den hinreichenden Bedingungen eines gelingenden 'guten Lebens'. Mehr noch, aus evolutionsgeschichtlicher Perspektive darf man (mit Riedl⁶⁾) sagen: 'Systeme, die nur vom Wachstum leben können, müssen am eigenen Wachstum zugrunde gehen.'" (1, 23f.) Die bildende Wirkung des moralischen Lernens kann wohl nicht treffender und gleichzeitig besorgniserregender ausgedrückt werden. Ähnlich geht es dem Anliegen der religiösen Erziehung: Betrachtet man das Verhältnis von Religion und Pädagogik, so scheint der Beitrag der religiösen Erziehung zum Bildungsauftrag der Schule weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein: „Insgesamt zeigt sich die doppelte Tendenz, die religiöse Dimension entweder überhaupt *auszuklammern*, oder durch die soziale, bestenfalls die ethische Dimension *aufzusaugen*." (2, 98) Das hat zur Folge, dass Pluralität zwar in Form von interkulturellem Lernen vorkommt, der interreligiöse Dialog aber auf Seiten der Pädagogik kaum in den Blick genommen wird.

Doch mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in jüngerer Zeit ist – wenigstens punktuell – „eine neue Empfänglichkeit für die *bildungstheoretische und hermeneutische Rolle von Religion entstanden*“ (2, 101). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Religion als „*conditio humana*“ gilt und zudem, „in der geschichtlich bestimmten Gestalt *des Christentums* als *strukturelles Ingrediens pädagogischen Denkens*“ (2, 105) aufleuchtet. Diesen Gedankengang führt Nipkow in Anlehnung an Jürgen Oelkers aus (vgl. 2, 101ff): Erziehungsbemühungen blicken in die Zukunft der zu erziehenden Individuen und der Gesellschaft. Weil diese Zukunft sich aber letzt-



Foto: Archiv

lich der Berechnung entzieht, nicht im Zweck-Mittel-Denken aufgeht, müssen „utopische Denkstrukturen“ entwickelt, Hoffnungen mobilisiert werden. Genau dies ist nun für das christliche Denken charakteristisch. Es geht um „Sinndeutungen im Blick auf das Kind und seinen Lebensweg“ (2, 105), und es kann zusammenfassend gesagt werden: „Religion ist der Pädagogik nicht äußerlich. Sie findet sich *in ihr vor* – *Religion in der Pädagogik*.“ (ebd.) Daneben kann auch entwicklungspsychologisch argumentiert werden. Dass „religiöse Grunderfahrungen in der Kindheit für das ganze Leben bedeutungsvoll sind“ (2, 97), wurde schon in den 60er Jahren hervorgehoben. Die Untersuchungen zur religiösen Entwicklung im Lebenslauf⁷⁾ untermauern dieses Postulat, und Nipkow weist in diesem Zusammenhang auf die fatalen Konsequenzen eines „*religiösen Infantilismus*“ (2, 243) hin.

Nun schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt der Überlegungen und zur Frage, welchen Gewinn Nipkows Werk für die reflektierte Unterrichtspraxis erbringen kann: Welche Hilfen werden für die Praxis gegeben, mit Pluralität bzw. Pluralismus umzugehen? Wichtig ist zunächst, dass Nipkow großen Wert auf eine differenzierte inhaltliche Füllung der Begriffe legt. Der interreligiöse Aspekt und damit die Frage, wie angemessen mit den verschiedenen Kulturen und Religionen umgegangen werden sollte, ist die eine, sehr wichtige und breit ausgeführte, Seite. Hier legt Nipkow unter Berücksichtigung vorliegender Lösungsansätze (z.B. das Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“ und LER) eine eigene Konzeption vor, die mit den Stichworten „Koope-ration, nicht diffuse Verschmelzung“ (vgl. 2, 182) umrissen werden kann. Pluralismus hat jedoch weitere

„Religionsunterricht muss die Suche nach verlässlichen und sinnstiftenden Angeboten wecken und begleiten.“

Facetten, so etwa den Aspekt der Individualisierung und der veränderten Lebensweltbedingungen, die einen gravierenden „Orientierungspluralismus“ (vgl. z.B. 2, 13) mit

sich bringen. Religionsunterricht muss hier die Suche nach verlässlichen und sinnstiftenden Angeboten wecken und begleiten und dabei auf die je eigenen Vorerfahrungen eingehen. Diese Vorerfahrungen, die konkreten schulischen Bedingungen, sind jedoch zu vielfältig, um für jede denkbare Situation direkt umsetzbare Lösungen bereitzulegen. Darum stellt Nipkow Wege vor, die zum weiteren Nachdenken anregen und Handlungsmöglichkeiten für die Schulpraxis aufscheinen lassen. Solch ein Nachdenken, ein Erproben und Reflektieren von Handlungsmöglichkeiten wäre sodann im Kreise von Kolleg(inn)en sinnvoll, die für ihre Situation „vor Ort“ Schritte hin zur Unterrichtspraxis erarbeiten und miteinander kontinuierlich im Austausch bleiben. Das heißt also, dass die Theorie, die in der Erziehungswirklichkeit ihren Ausgang genommen hat, wieder auf diese bezogen werden muss. Das sieht Nipkow übrigens auch so. In dieser Konkretion, im Fortführen der Denklinien in die Schulpraxis hinein, im Erproben, Reflektieren, auch im Korrigieren unzulänglicher Versuche, kann zukunftsfähiger Religionsunterricht gestaltet werden, und wo das geschieht, wird sich erweisen, wie tragfähig Nipkows Konzept der „Bildung in einer pluralen Welt“ für die Praxis des Religionsunterrichts ist.

Anmerkungen

- 2) Karl Ernst Nipkow: Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998.
- 1) Eine Kurzfassung dieses Beitrages ist in Religion heute 2'99 erschienen
- 3) Das hat zur Konsequenz, dass in diesem Beitrag nicht alle Teile des Werkes in gleicher Weise Berücksichtigung finden.
- 4) Barbara Brüning: Didaktische Ansätze des Ethikunterrichts und Möglichkeiten zur Kooperation im Wahlpflichtbereich. In: Aufbrüche. Hg. v. Päd-Theol. Institut der Kirchenprovinz Sachsen, 5. Jg. (1998), H. 1, S. 26.
- 5) Vgl. auch Friedrich Schweitzer u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.
- 6) Rupert Riedl: Verlaufsformen der Evolution. Zum Verständnis unserer Zivilisation. In: M. Liedtke (Hrsg.): Kulturethnologische Aspekte der Technikentwicklung. Graz 1996, S. 29.
- 7) Vgl. etwa: James W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.
Fritz Oser/Paul Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgegenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984. Gütersloh 3. Aufl. 1992.

„Feinde“

Unterrichtsideen mit Hilfe von United Colors of Benetton für die Sekundarstufe I und II

Karin Frindte-Baumann

Unlängst hat United Colors of Benetton eine Werbebroschüre vorgestellt und millionenfach verteilt, in der in Israel lebende Menschen sich zum Nahost-Konflikt äußern. Mit dieser Broschüre kann man im Religionsunterricht arbeiten.

Hier einige Anregungen:

1. Darf Werbung zu politischen Themen Stellung beziehen?

Für United Colors of Benetton und ihrem Fotograf Oliviere Toscani keine Frage und schnell beantwortet: Ein Werbekatalog darf eine Reportage sein. Zu einer Reportage dürfen alle Benetton-Kleidung tragen.

Darf Werbung etwas Positives transportieren, um zu verkaufen? Ich finde: Ja. Denn auch hier stelle ich die Frage: Wem nützt es?

Wenn die Werbung nicht ein Zerrbild oder eine Illusion verkauft, um zu verkaufen, sondern die Friedenssehnsucht, die Verständigung zwischen den Religionen, die Aussöhnung zwischen Menschen benützt, um zu verkaufen, halte ich das für legitim.

Ein Bild von einem glücklichen palästinensischen und jüdischen Paar ist mit dem Satz „nicht alle Juden erfolgen uns“ untertitelt. Das Bild zeigt ihr Glück und ihre Liebe. Hier finde ich es nicht schlimm, wenn die beiden Benetton-Pullover tragen. Einer anderen Aussage: „Zusammenleben muss man lernen!“ kann ich zustimmen, sogar wenn sie mit der Benetton-üblichen weltumspannenden Schau auf Kinder und Menschen untermalt ist. Die Botschaft, die transportiert wird, ist zuerst die des Bildes mit dieser Kopfzeile. Die zweite Botschaft ist: das sagt dir Benetton, und wenn du dann noch Shirts kaufst, ist es gut. Du kannst es aber auch grad lassen und keinen Pullover kaufen und trotzdem richtig finden, dass man Zusammenleben lernen muss, oder?